

Hartnack, Florian

Leibliche Didaktik. Bildungsprozesse aus leibphänomenologischer Perspektive

2017, 8 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hartnack, Florian: Leibliche Didaktik. Bildungsprozesse aus leibphänomenologischer Perspektive. 2017, 8 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-127380 - DOI: 10.25656/01:12738

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-127380>

<https://doi.org/10.25656/01:12738>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Leibliche Didaktik. Bildungsprozesse aus leibphänomenologischer Perspektive.

Florian Hartnack

Der Beitrag geht davon aus, dass Bildungsprozesse als Auseinandersetzung des Subjektes mit sich selbst und der Welt stets leiblich vermittelte Prozesse sind. Für die Didaktik bedeutet dies, dass Lehrmethoden und Lerninhalte stets in Kontexte eingebunden werden müssen, welche die Schülerinnen und Schüler leiblich-affektiv ergreifen. Aufbauend auf den leibphänomenologischen Überlegungen von Hermann Schmitz (2008), wird das leibliche Lernen in personaler Regression und Emanzipation betrachtet und es werden Überlegungen zur Haltung der Lehrkraft angestellt, welche die Schülerinnen und Schüler begleiten und Lerninhalte wie Räume atmosphärisch einbetten sollte. Schließlich werden einige gängige Praxisbeispiele gegeben, welche die Ideen einer 'leiblichen Didaktik' für den Schulalltag verdeutlichen sollen.

1. Leibliches lernen

Kinder kommunizieren primär leiblich mit ihrer Umwelt. So werden Bedeutungen von Mimik und Gestik lange vor einer möglichen sprachlichen Explikation verstanden, indem sie als leibliche *Engung* und *Weitung* spürbar und mit entsprechenden Bedeutungen verknüpft werden. Die Fähigkeit der leiblichen Kommunikation ist dabei grundlegend für elementar-leibliches Lernen (Schultheis, 2008, S. 308). Über den präreflexiv-vorsprachlichen zwischenleiblichen Dialog, welcher zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und *Gefühlen als Atmosphären* über Blicke, Berührungen, Haltungen etc. vermittelt wird, entstehen Bildungs- und Entwicklungsprozesse (vgl. Jessel, 2015).

Dennoch werden Leib und Körper in ihrer Bedeutung als konstitutive Merkmale des Lernens oftmals vernachlässigt. Hermann Schmitz unterscheidet in seiner *Neuen Phänomenologie* den Leib vom Körper des Menschen als „den Inbegriff alles dessen, was er von sich, als zu sich selbst gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen gewonnenen

perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung vom eigenen Körper) zu bedienen.“ (Schmitz, 2014, S. 32). Der Leib ist somit kein Objekt, da unterbrechend und flächenlos spürbar und damit deutlich vom Körper unterschieden. Leiblich ist das Spüren als die unbestreitbare Wahrnehmung des Selbst und damit wesentliche Voraussetzung für Bildung als ein Produkt aus dem kognitiven und affektiven Zusammenspiel eines „affektlogischen Bezugssystems“ (Ciompi, 1982, S. 399).

Für affektiv gespeiste Bildungsprozesse bedarf es *Störungen* als emotional aufrührende Unterbrechungen und Denkweisen im Alltag der Schülerinnen und Schüler, welche diese leiblich ergreifen und damit voraussetzend für Lernprozesse sind.

2. Lernen in personaler Regression und Emanzipation

Lehren und Lernen meint demnach das Aufbrechen von Situationen. Nach Schmitz (2008, S. 75ff.) leben die Menschen in andauernden, zuständlichen Situationen, wohingegen sie im (Schul-)Alltag aktuelle Situationen bestreiten, welche wechselhaften Charakter haben und von den zuständlichen Situationen beeinflusst werden. Erst durch das Ergriffen-Sein im Staunen, in überraschenden Momenten, in welchen der Mensch konträr zu den eigenen Erfahrungen mit neuen Sachverhalten konfrontiert wird, werden Situationen aufgebrochen und diese neuen Sachverhalte können das Kind spürbar-leiblich ergreifen. Scheinbar unumstößliche Sachverhalte werden nun vereinzelt, neue Tatsachen und Probleme tauchen auf. In einem ersten Schritt nimmt das Kind nun Abstand, vorher Bekanntes wird fremd und versachlicht. Die Überraschung löst ein Gefühl der Engung aus, wodurch das Kind zurückgeworfen wird „auf seine Empfindungen in primitiver Gegenwart“ (Wolf, 2016, S. 43). Diese *personale Regression* ist bereits Teil der Auseinandersetzung mit den neuen Sachverhalten. In dem Moment, in dem das Kind überrascht wird, in welchem Sachverhalte neu bewerten werden müssen und das Kind sich im Gefühl der Enge selbst spürend erlebt, kann dieses affektive Betroffensein (die subjektive Tatsache: es geht um mich!) für Lernprozesse genutzt werden. Hierzu muss nach Anknüpfungspunkten gesucht werden, um eigene Erfahrungen in die neuen Sachverhalte einzubringen und diese damit zu resubjektivieren. Über die Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten im unmittelbaren Betroffensein, kann

nach anfänglicher Distanzierung schließlich in *personaler Emanzipation* als Resubjektivierung im Gefühl von der Enge in die Weite der Lernprozess vorangetrieben werden (vgl. Schmitz, 2008, S. 78ff.).

Es gilt somit, Lernanlässe zu schaffen, welche die Schülerinnen und Schüler leiblich-affektiv betreffen. In diesem Betroffensein setzen sich die Kinder intensiv mit neuen Sachverhalten auseinander. Bildung kann somit als eine Art Wellenreiten in Form von Distanzierung und Resubjektivierung (personale Regression und Emanzipation) beschrieben werden, wobei das leiblich-affektive Betroffensein eine entscheidende Rolle spielt: „Sind wir im Tun *von etwas ergriffen*, sind die Lerninhalte für Kinder und Jugendliche als spürend leiblich erfahrbar und somit emotional eingebettet, so lassen sich die Inhalte auch eher *begreifen*.“ (Hartnack, 2016, S. 118)

In dem Moment affektiven Betroffenseins ist das Kind kaum in der Lage, sich auf bestimmte Lerninhalte zu konzentrieren (vgl. Wolf, 2016, S. 210). Erst in einem zweiten Schritt können die emotional eingebetteten Lerninhalte distanziert betrachtet und neu bewertet werden (vgl. Abb.1).

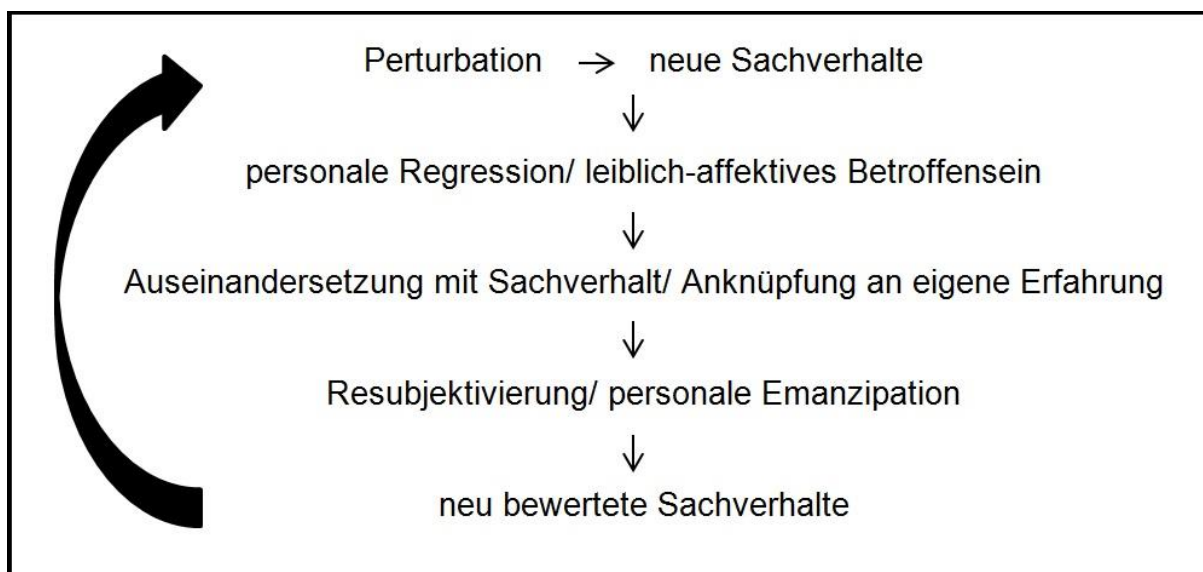


Abb.1 Lernen in personaler Regression und Emanzipation

3. Begleitende Einlebung: Die gemeinsame Überwindung von Engung

Im Moment primitiver Gegenwart haben die Kinder keinen Überblick über die Situation, sie werden mit neuen Sachverhalten konfrontiert, welche sie vorerst lediglich emotional und nicht distanziert betrachten können. Zur Bewältigung des

Übergangs von personaler Regression in personale Emanzipation ist eine behutsame pädagogische Begleitung und methodisch-didaktische Aufbereitung unerlässlich.

Im Schulalltag erleben Kinder einen stetigen Wechsel von antagonistischer und solidarischer Einleibung. In antagonistischer Einleibung dominiert zumeist die Lehrkraft mit dem stärkeren Engepol, die Schülerinnen und Schüler erfahren Grenzen und auch Zurückweisung. Für eine die Leiblichkeit berücksichtigende Didaktik ist die solidarische Einleibung erstrebenswert, in welcher die Lehrkraft wie auch die Mitschülerinnen und Mitschüler partnerschaftlich neue Lerninhalte erarbeiten und „die *persönliche Situation* des einzelnen in der *gemeinsamen Situation* aufgeht“ (Wolf, 2016, S. 88).

Der Leib des Pädagogen ist demnach von großer Bedeutung für die Resonanz zwischen Kindern und Lehrkräften. Nur wenn die Lehrperson authentisch und leibkörperlich präsent ist, kann sie die Schülerinnen und Schüler erreichen. Dies ist die Voraussetzung für eine intensive Einleibung und damit verbundenes affektives Betroffensein, welches auf die Schülerinnen und Schüler wirkt und ebenfalls repetitiv-zirkulär auf das Betroffensein der Lehrkraft wirken kann.

4. Lernen in Atmosphären

In seiner Neuen Phänomenologie bezeichnet Hermann Schmitz eine Atmosphäre als „eine totale oder partielle, in jedem Fall aber umfassende Besetzung eines flächenlosen Raumes im Bereich dessen, was als anwesend erlebt wird“ (Schmitz, 2014, S. 19). Gefühle beschreibt Schmitz als Atmosphären, welche grenzenlos sind und Menschen situativ leiblich spürbar ergreifen können. Ein ergreifendes Gefühl entspricht nach Schmitz dem Fühlen als leiblich-affektives Betroffensein vom Gefühl, welches in Form leiblicher Regungen am eigenen Leib gespürt wird und sich schließlich in körperlich ausgeführten Gebärden äußern kann. Damit greift die Neue Phänomenologie den Begriff der *Gefühle* auf, indem sie „zwischen dem Gefühl selbst und dem Fühlen des Gefühls unterscheidet und das Fühlen nochmals differenziert: als affektives Betroffensein oder bloßes Wahrnehmen des Gefühls“ (Schmitz, 2003, S. 44). Atmosphären können einerseits von flächenhaltigen Räumen ausgehen, wie die ästhetische und qualitative Gestaltung der Klassenräume, die Lage und Architektur der Schule mit ihrem Material, den Raumaufteilungen, Farben etc., andererseits auch flächenlos von den gelebten Stimmungen der Menschen

(Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern etc.) und Inhalten des Unterrichts. Für leibliche Bildungsprozesse ist es notwendig, durch entsprechende Atmosphären affektives Betroffensein bei den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen, um emotional eingebettete Lerninhalte erfahren zu können und im dargestellten Wechsel von personaler Regression und Emanzipation nicht nur intellektuelles Wissen, sondern persönliche Reifung zu fördern. Gefühle als Atmosphären werden von den Kindern je nach leiblicher Disposition unterschiedlich wahrgenommen und können diese ergreifen, wobei ein selbstbestimmter und aktiv-gestalterischer Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler für das leiblich-affektive Betroffensein unterstützend wirkt (vgl. Hartnack, 2016).

5. Praxisbeispiele

5.1 Provokation

Die Lehrkraft provoziert mit einer These: „Die Noten sollten abgeschafft werden!“ Einige Schülerinnen und Schüler werden begeistert applaudieren, andere werden verwirrt nachfragen – mit der Provokation seitens der Lehrkraft werden vertraute Vorstellungen verfremdet. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ist sogleich emotional eingebunden, woraufhin das Problem in Kleingruppen erörtert, oder, entsprechend der Zielsetzung, anderweitig aufgegriffen werden kann.

5.2 Emotionale Einbettung

Ein gemeinsamer Besuch im Theater oder ein Film kann Kinder und Jugendliche emotional ansprechen. So kann im Politik/Sachunterricht das Thema „Armut“ anhand einer Einzelfallgeschichte dargestellt werden - beispielsweise über ein Kind, welches aufgrund von Hunger oder Krieg aus dem eigenen Land fliehen muss. Die durch die Vorführung erzeugte Einleibung und damit leibliche Affizierung der Schülerinnen und Schüler kann die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema fördern und stereotype Vorstellungen aufbrechen.

5.3 Szenisches Spiel/ Selbstdarstellung

Kinder versetzen sich in unterschiedliche Rollen und spielen diese nach. So können im Deutschunterricht Motive literarischer Figuren nachempfunden werden, oder im

Geschichtsunterricht historische Charaktere/ Ereignisse dargestellt werden. Die unmittelbare Körperlichkeit lässt die Schülerinnen und Schüler Themeninhalte leiblich erleben und ermöglicht damit neue leibkörperliche Erfahrungen, welche konträr zu den eigenen Vorstellungen und Erlebnissen stehen können.

5.4 Genetisches/Entdeckendes/Forschendes Lernen:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Sportunterricht eine Bewegungsaufgabe: Wie überwinde ich effektiv Hindernisse? Sie probieren an unterschiedlichen Geräteaufbauten selbstständig Bewegungen aus; erfahren wie sie anlaufen, abspringen und sich aufstützen müssen; diskutieren, werfen und erproben Erlebnisse in Kleingruppen. Über die eigene, forschende Tätigkeit werden sie leiblich-affektiv angesprochen. Mit ihrem bisherigen Technikrepertoire können sie ggf. das vor ihnen liegende Hindernis nicht überwinden. Sie werden zurückgeworfen, leiblich betroffen („Dieses Hindernis können wir niemals schnell überwinden!“), es kommt zu einer Form personaler Regression. Erst durch das gemeinsame probieren, durch die Binnendifferenzierung in den Geräteaufbauten seitens der Lehrkraft, durch das eigenkörperliche probieren, werfen, diskutieren können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam „effektive Techniken“ herausfinden und in personaler Emanzipation leibkörperlich verinnerlichen.

5.5 Außerschulische Lernorte

Außerschulische Lernorte bieten die Möglichkeit, Lerninhalte neu zu erleben und die generalisierten Erfahrungen und Einstellungen im Schulalltag zu perturbieren. Die Lernorte sollten so ausgewählt werden, dass sie thematisch passend und insbesondere atmosphärisch ansprechend aufgeladen sind. Die Schülerinnen und Schüler sollten von der Atmosphäre des Lernortes ergriffen werden, welcher somit gemeinsam mit den vor Ort erfahrbaren Lerninhalten leibliches Lernen ermöglicht.

5.6 Lernen durch Lehren

Die konstruktivistische Unterrichtsmethode des *Lernen durch Lehren* ist ebenfalls geeignet, Kinder leiblich-affektiv zu ergreifen. Dies kann in gegenseitiger Erklärung von Lerninhalten in Partner- oder Gruppenarbeit geschehen, oder in Form von Präsentationen vor der Klasse, der Schule, den Eltern etc. Die alltägliche lernende

Rolle wird dabei umgekehrt – die Schülerinnen und Schüler lehren als „Experten“ eines Themengebietes.

6. Fazit:

Die Berücksichtigung leiblicher Erfahrungen hat direkte Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht und alltäglicher Erziehungspraxis. So können emotional eingebettete Perturbationen von vermeintlich bekannten Sachverhalten leiblich-affektiv ergreifen und Bildungsprozesse anregen. Erst wenn Kinder von etwas *Ergriffen* sind, kann dieses *Ergriffen*-Sein zur handelnden Auseinandersetzung und schließlich zum *begreifen* führen. Der Lehrkraft kommt die Rolle zu, die Umgebung für dieses entdeckende/überraschende und betroffen-machende Lernen bereitzustellen und zu begleiten. Anhand der Praxisbeispiele konnte gezeigt werden, dass durch gängige Unterrichtsmethoden Perturbationen angeregt werden können und somit die Grundlage für leibliches Lernen geschaffen wird. Für eine leibliche Didaktik gilt es, Unterricht stets reflexiv so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler leiblich-affektiv Betroffen sind, indem ihre Vorerfahrungen umgeworfen und im Wellenschlag von personaler Regression und Emanzipation neue, emotional eingebettete Ideen und Inhalte erschlossen werden.

Literatur

- Ciampi, L. (1982). *Affektlogik – Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart: Clett-Kotta.
- Hartnack, F. (2016). Wann wirken Bewegungsräume pädagogisch? Eine leibphänomenologische Perspektive auf Räume als Atmosphärenträger leiblicher Bildungsprozesse. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume – aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 259). Hamburg: Czwalina.
- Jessel, H. (2015). (Zwischen-)Leiblichkeit und Resonanz als Schlüssel gelingender Entwicklungsbegleitung. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegungschancen bilden* (S. 116-119). Schorndorf: Hofmann.
- Schmitz, H. (2003). *Was ist Neue Phänomenologie?* (Lynkeus. Studien zur Neuen Phänomenologie, 8). Rostock: Ingo Koch.
- Schmitz, H. (2008). *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik* (3., erw. Aufl.). Bielefeld, Locarno: Ed. Sirius.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schultheis, K. (2008). Zur Problematik interkultureller Erziehung. Anmerkungen aus leibphänomenologischer Perspektive. In M. Großheim (Hrsg.), *Neue Phänomenologie zwischen Praxis und Theorie. Festschrift für Hermann Schmitz* (S. 301-315). Freiburg, München: Karl Alber.
- Wolf, B. (2016). *Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung* (Pädagogik und Philosophie, 8). Freiburg, München: Karl Alber.